



Title	総合中級日本語のカリキュラム・教材開発のスキーム
Author(s)	西口, 光一
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2014, 18, p. 77-85
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50835
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

総合中級日本語のカリキュラム・教材開発のスキーム

西口 光一*

要 旨

いわゆる初中級の段階の大学での日本語教育について検討し、CEFRの能力表も参考にしながら同カリキュラムの構想について論じた。大学での同段階の日本語教育としては、口頭言語についてまだ実用的な能力が身につけていないこと及び、その一方で書記言語という言語活動領域が加わることを認識しつつ、口頭言語と書記言語の両様で論理的で幾分学問的な基礎的言語活動に従事できるようになることに絞って目標を設定するのが適当との主張をした。カリキュラムの構想としては、自己表現活動のコンポーネントとCBIのコンポーネントとShow & Tell活動のコンポーネントを設定して、漢字と漢字語彙の体系的な指導も含めて上記の目標を達成することを意図した。

【キーワード】カリキュラム開発、初中級、自己表現活動、CBI (content-based instruction)、漢字と語彙の教育

はじめに

大阪大学国際教育交流センターでは、本年3月までの4年間の科研費研究プロジェクト¹を通して、基礎(初級)段階の日本語教育のカリキュラムと教材開発を終え、現在、開発された教材を活用して教育を実施している。4年間の科研費プロジェクトでは、専門日本語課程の各種の技能に応じた教育のカリキュラムとリソースも開発された²。われわれはこうして開発された大阪大学としての標準的なカリキュラムをOUSカリキュラムと呼んでいる。しかし、OUSカリキュラムにおいては、基礎日本語と専門日本語課程の間にある過渡期の段階の教育に関しては、CEFRの全体的尺度に準じて日本語習得レベルを設定しているものの、現在のところ本格的なカリキュラムと教材の開発の取り組みは行われていない。本センターでは、同段階の教育を今後取り組むべき教育開発的な課題と位置づけ、本年度より開発に向けての検討を開始し、2014年度からの新たな教育の実施に向けて、現在カ

リキュラムと教材の研究・開発を進めているところである。本稿では、同カリキュラムと教材等の開発に向けての考え方や開発の指針について論じる。

1 課題となっている学習段階

OUSカリキュラムでは、専門日本語課程に入るまでの段階を広い意味で基礎日本語課程と呼んでいた。そして、専門日本語課程に入る段階を仮に400レベルとし、300レベルまでの広義の基礎日本語課程を了えた者が専門課程に入れるように教育するというスキームを描いていた。

広義の基礎日本語課程は、「はじめに」で言及した狭義の基礎日本語課程と進んだ基礎日本語課程の2段階に大きく分けることができる。一般的な日本語教育で言うところ、概ね、前者が初級段階、後者が中級段階となる。本センターでは、狭義の基礎日本語課程を2つに分けて、前半を100レベル、後半を200レベルと設定し、進んだ基礎日本語課程をこれまでは大雑

* 大阪大学国際教育交流センター教授

把に300レベルとして設定してきた。そして、各レベルの総合日本語科目を、JA100、JA200、及びJA300として開設し教育を実施してきた。CEFRのレベルとこれらのレベル及び科目の対応は暫定的に下の表1のようになっていた。

CEFRのレベル		OUSカリキュラムの課程	OUSにおけるレベル	総合日本語科目の名称
C 熟達使用者	C2	専門日本語課程	600レベル	
	C1		500レベル	JA500
B 自立使用者	B2	進んだ基礎日本語段階	400レベル	JA400
	B1		300レベル	JA300
A 基礎使用者	A2	基礎日本語課程後半	200レベル	JA200
	A1	基礎日本語課程前半	100レベル	JA100

表1 CEF RのレベルとこれまでのOUSカリキュラムの対応表

2 基礎日本語課程から進んだ基礎日本語段階への接続の問題

2-1 基礎（初級）段階終了の学習者の課題

狭義の基礎日本語課程（いわゆる初級段階）から進んだ基礎日本語段階への接続の問題は、しばしば日本語教育のカリキュラム上の課題として論じられる初中級をどうするかという問題と直接に関連する。その課題は概ね以下のように整理することができるだろう。

- (1) 一般的に言って、基礎（初級）段階の教育を終えただけの学習者において、口頭言語能力も書記言語能力も、基礎的な運用能力習得水準であるA2レベルに達していない。
- (2) 中でも、非漢字系学習者の場合では、書記日本語力がA2レベルに達することはきわめてまれである。例えば、具体的な目安として言うと、漢字を200から300字教えたとしても、それらを十分に習得できている学習者は少ない。
- (3) また、漢字系学習者の場合では、しばしば書記日本語力に比して口頭日本語力が著しく不十分となる。そして、書記日本語力のほうも大きく元々の漢字の知識に依存している。

こうした課題について図1を参照しながら検討してみよう。図1は、漢字系と非漢字系の対比を意識した基礎（初級）日本語学習者の日本語力発達の概念図である。ひじょうに概念的であるが、キューブの上部は漢字が表意文字として利用される領域で、下部は表意文字が関わらない音声を書き写すものとしての文字表記のみが関わる領域であると考えてほしい。そして、キューブの左上奥の頂点Aが基礎（初級）日本語教育のゴールとなる。

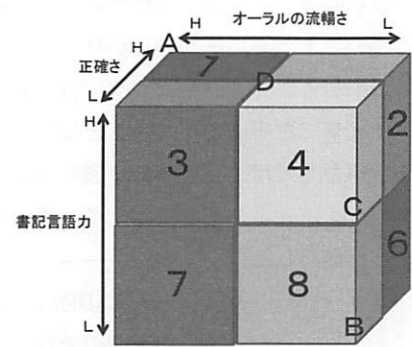


図1 基礎（初級）学習者の日本語力の発達の概念図

漢字の知識を有していない非漢字系学習者集団はキューブ8の右下手前のBから学習を開始する。そして、ゴールのAをめざして学習を進める。そして、当面は、日本語の具象体（形態）を音声シラブルの特定の連続として認識し、その中の特定の連続体を母語の語との対比で捉えてその組み合わせを習得するという形で日本語習得の大部分を進行させる。重要な点は、基本として音声的な具象体を材料として日本語習得を進めるということである。ただし、そのようにして順調に日本語習得を進め、その上にひらがなとカタカナは言うまでもなく、一定の数の漢字を習得したとしても、学習者の多くはキューブの下部に留まる。漢字を表意文字として活用して言語活動に従事するというキューブ上部の世界はかれらの大部分にとってはまだ「未知の世界」である。

一方、漢字系学習者の集団は、言ってみれば、はじめからキューブ上段の4の右下手前のCあたりからスタートする。そして、やはりAをめざして学習を進める。非漢字系学習者とは異なり漢字によって意味が理解できたり推量できたりする漢字系学習者は、漢字

を足がかりとして日本語学習を進めることができるという有利さがある。それゆえに、日本語の学習に取り組んで比較的容易に「わかっているし使える」という感覚を得てしまう。そして、そのために、しばしば学習をどんどん前に進めてしまい、ややもすると日本語の音声的な具象体の練習が疎かになる。そのような結果として、書記日本語力はそれなりに向上するが、口頭日本語力は低いままとなってしまうことが多い。また、発音の課題もしばしば置き去りにされる。つまり、図中のDのような状況になる。さらには、発音の課題と関連して漢字の読み方も正しく習得できていないという課題も生じる。

2-2 Bレベル言語活動の困難

このような日本語習得上の課題と隣接するのが、Bレベル言語活動の困難である。その内容は以下のよう

- (1) Bレベルになると、独自の特性を持つ書記言語という言語活動領域が加わる。
- (2) Bレベルになると、依然として基礎的な水準にとどまるとはいえ、実際の言語活動を開始することができるようになる。そして、次に習得可能な言語活動に広範な幅が出てくる。そうした広範囲の言語活動を全般的に扱うことは不可能である。

以下、両ポイントについてカリキュラム策定に関連する議論をする。

(1)については、そのようなBレベル言語活動の困難は、日本語書記言語が外来の文字である漢字及びそれに付随する概念を取り込んで発達してきたという事情に由来することを指摘しておかなければならない。そして、そのような事情のために、Bレベルになって実質的に入ってくる実際的な書記言語能力は、基礎(初級)段階で身につけた基礎的な口頭言語能力の単なる延長線上で伸ばしていくことはできそうにないのである。この点の認識がこれまでの基礎(初級)後の日本語カリキュラムを策定する上で必ずしも明確では

なかったと言わなければならない。

一方、(2)については、時間が限られている教育においては、当該レベルの日本語力を全般的に高めるのではなく、当該の教育の目的にふさわしい言語能力に限定して教育を実施するのがよいということになる。ただし、そうは言っても、大学におけるこの段階の日本語教育を特定の言語活動に限定して行ったり、総合的にではなく言語技能に分けて実施するというのは、時期尚早であろう。

次節では、(1)についての認識に基づいて当該の教育段階の学習課題の一般的な特性について論じる。そして次々説では、この(2)についての認識に基づいて当該の教育段階における教育目標の絞り方について議論する。

3 進んだ基礎日本語段階の学習課題の一般的な特性

3-1 生活的発話と学問的発話

ヴィゴツキーは子どもにおけることばと思考の発達を大きく2つの段階で捉えている。生活的概念の発達と科学的概念の発達である(ヴィゴツキー, 2001、中村, 2004)。就学前の子どもの発話は、生活的概念として特徴づけられる視点を反映した発話となる。子どもはそのような発話からなる言語活動に従事しながら日常生活を運営する。その発話は日常生活の中の活動や出来事とその中の対象を直接に反映した言語心理作用の産物となる。そのような種類の発話をここでは生活的発話と呼ぶことにする。これに対し、科学的概念は、就学後に学校での各種の教科学習を通して発達する概念である。科学的概念は、生活的な活動や出来事や対象の認識(生活的概念)を基盤として、それらを構造化したり体系化したりする志向に基づいてより抽象化・一般化した思考となる³。そのような発話をここでは学問的発話と呼ぶことにする。

生活的発話の基本的な具象化は音声言語であり、さまざまな活動領域でそれぞれ音声言語のジャンル(バフチン, 1988、西口, 2013)を発達させている。そのような種類の言語は一般に話し言葉と呼ばれる。初

級日本語の教科書では一般的に会話というものが提示されている。その音声素材は、同会話の音声的な具象化となり、教科書に印刷された漢字仮名交じり文となっているテキストは、同会話の書字的な具象化である。そして、そのように異なるモードで提示されているとしても、そこにある発話は、言語的な特質から言うと、同じ話し言葉である。一方、学問的発話は音声言語としても書字言語としても実現される。そして、言語としての具象化のモードに関わらず、(1)漢語が多用される、(2)名詞修飾や従属節の構成やさまざまな接続詞や助詞相当連語の行使などに代表されるように発話が精緻化される、(3)文末でさまざまな確言・非確言の言い回しが使用される、(4)発話がさまざまな拡大的に構造化されて談話が構成される、などの特徴を持つ。一般的に書き言葉と呼ばれているのは、書記言語モードの学問的発話だと見てよい。政治的な討論、経済や政治などの講演、大学の講義などは、口頭言語モードの学問的発話となる。そして、両モードで上記のような特徴を共有する学問的発話は、学問的発話の多種多様な活動領域に対応したことばのジャンルを発達させている。

基礎（初級）段階から進んだ基礎段階への移行は、端的に、生活的発話の言語活動から、学問的発話を含む言語活動への移行を意味する。そして、専門日本語教育の段階は、もっぱら学問的発話の領域の教育となる。大学生に対する日本語教育としては、進んだ基礎段階の教育を通して、一般的な口頭言語と書記言語の運用能力を充実させるとともに、学問的な言語活動に従事する能力を一定程度養成することが求められる。

3-2 漢字を軸とした言語世界の拡がり

上で論じたような学問的発話の特徴の中で、(2)から(4)までは口頭言語能力の延長として位置づけることができるだろう。しかし、(1)の漢語が多用されるという点は、2-2でも指摘したように、単なる口頭言語能力の延長としては捉えられないと思われる。

日本語が歴史的に発達してきた経緯から言うと、生活的発話に関連するのは、基本は和語である。これに対し、漢語は、古代に日本語に入ってきたものであれ

近代以降に作られたものであれ、出自としては学問的発話に属する。一方で、和語に対して漢字を充当した結果として漢字の訓読みが生まれ、和語においても表記で漢字が使用されるようになった。

一般的に言って、基礎段階に比して進んだ基礎段階では取り扱われる言語活動において漢語が多く伴うようになる。端的に言って、表意文字である漢字を軸として拡がる言語世界は、和語と和語の表現法を中心とした基底的な日本語世界とは異なるもう一つの言語世界だと言わなければならない。巻末の資料では、そのような言語世界の拡がりの一例を漢語「義務教育」を例として示している。言うまでもなく、「義務教育」を起点とした漢字を軸とした言語世界の拡がりとは、これにとどまらず、熟語の片割れや字形要素などからさらに広げることができる。

4 課題となっている学習段階の教育目標の絞り込み

4-1 進んだ基礎段階の全般的な教育目標

OUSカリキュラムで想定されている入門から進んだ基礎段階までの各レベルの全般的な教育目標はCEFRの「長く一人で話す：経験談」と「創作」という2つの表に準じて示すことができる。表2と表3を見てほしい。教科書体の部分がJA100、斜体の部分がJA200、ゴシック体の部分が進んだ基礎段階となる。B1とB2の部分については、大学・大学院生という学習者集団に対する本段階の日本語教育で基幹的な内容とするのにふさわしいと考えられる部分のみゴシック体としている。「基幹的な」というのは、そのような言語活動能力が諸言語活動の能力の中心となり、それ以外の種類の言語活動能力はそこから比較的容易に派生しうると考えられるものを言う。

表2 長く一人で話す：経験談

C2	明瞭で滞りなく、詳しく、多くは記憶に残るような経験談ができる。
C1	明瞭で滞りなく、詳しく、多くは記憶に残るような経験談ができる。

B2	自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べることができる。
B1	自分の関心事で、馴染みのあるさまざまな話題について、簡単に述べるができる。比較的流暢に、簡単な語りができ、事柄を直線的に並べて述べるができる。自分の感情や反応を描写しながら、経験を詳細に述べるができる。予測不能の出来事（例えば事故など）を、順序だてて詳細に述べるができる。本や映画の筋を順序だてて話し、それに対する自分の考えを述べるができる。夢や希望や将来計画を述べるができる。現実や想像上の出来事を述べるができる。物語を順序だてて語るができる。
A2	事柄を列挙するような形で話をしたり、叙述したりすることができる。自分の身の周りの日常的な側面、例えば人、場所、仕事や勉学の経験などについて話すことができる。出来事やしたことや経験について基本的なことを短く話すことができる。計画と予定、習慣と日常生活、過去にしたことや経験について話すことができる。簡単な表現を用いて事柄や持ち物について少し話したり比較したりできる。何が好きで何が好きでないか言うことができる。 家族、住まい、学歴、現在及び最近の仕事について話すことができる。人、場所、持ち物を簡単な言葉で言うことができる。
A1	自分が何者か、何をしているか、どこに住んでいるか、を言うことができる。

(Council of Europe, 2001、邦訳、2004、一部改訳)

表3 創作

C2	明瞭ですらすらと流れるように、そのジャンルに適切な文体で書き、読み手を完全に引き込むことができる。
C1	読者として想定した相手にふさわしい、自分の、しかも自然な文体で、自信を持って、明瞭かつ詳細な、的確な構成と展開をもつ描写文や創作的なテキストが書ける。
B2	実際、もしくは想像上の出来事や経験について、複数の考えを相互に関連づけ、当該のジャンルの書記習慣に従って、明瞭かつ詳細に記述文を書くことができる。 自分が関心のあるさまざまな話題について、記述を明瞭、詳細に書くことができる。映画や本、演劇の評を書くことができる。
B1	自分の関心事の身近な話題について、複雑でないが、詳しく記述することができる。単純につなぎあわせたテキストで感情や対応を記述し、経験したことを書くことができる。現実のことであれ想像上であれ、最近行った旅行や出来事を記述できる。物語を書くことができる。
A2	自分の身の周りの日常的な側面、例えば人、場所、仕事や勉学の経験などについて、文を連ねるような形で書くことができる。出来事やしたことや経験について基本的なことをごく短く書くことができる。 家族、住まい、学歴、現在及び最近の仕事について簡単な句や文を並べるような形で書くことができる。

A2	きる。人について簡単な想像を含む履歴的な話や詩的な話を短く書くことができる。人について簡単な想像を含む履歴的な話や詩的な話を短く書くことができる。
A1	自分自身のことや想像上の人に関して、どこに住んでいて、何をしているかについて、簡単な句や文を書くことができる。

(Council of Europe, 2001、邦訳、2004、一部改訳)

4-2 進んだ基礎段階の目標における注目点

周知のように、CEFRでは、コミュニケーション的な言語活動 (communicative language activities) を6つのモードに分け、その下に25の言語活動を設定している。OUSカリキュラムの基礎段階の教育においては、基礎段階の言語能力の基幹となる自己表現活動能力を中心としたカリキュラムを策定した。進んだ基礎日本語段階では、自己表現活動の延長線上にあるより進んだ言語能力 (表2と表3のゴシック体の部分) を扱うとともに、大学・大学院教育にふさわしい言語技量に目標を絞るのが適当であろうと考えた。そのようなものとして注目されたのがCEFRの25の言語活動の中の「長く一人で話す：論拠を述べること」(表4)、「聴衆の前での講演」(表5)、「レポートやエッセイ」(表6)の3つの言語技量である。進んだ基礎段階に該当するのは、ゴシック体にしてあるB1及びB2の前半部分つまりB2.1の部分である。

表4 長く一人で話す：論拠を述べること

C2	利用できる能力記述文はない。
C1	利用できる能力記述文はない。
B2	適切に要点を強調し、重要な関連のある捕捉事項を詳しく採り上げて、整然と論拠を展開できる。 はっきりとした議論を展開できる。補助的観点や関連事例を詳細に捕捉し、自分の視点を展開し、話を続けることができる。理路整然と論拠を並べ挙げることができる。いくつかの選択肢の利点と不利な点を挙げて、話題となる問題の視点を説明できる。
B1	ほとんどの場合、明確な議論が構築でき、他人がついていくのに苦労しない。 意見、計画、行動について短い理由や説明ができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

(Council of Europe, 2001、邦訳、2004)

表 5 聴衆の前での講演

C2	話題についての知識のない聴衆に対しても、自信を持ってはっきりと複雑な内容を口頭発表できる。聴衆の必要性に併せて柔軟に話を構造化し、変えていくことができる。難しい、あるいは敵意すら感じられる質問に対処することができる。
C1	複雑な話題について、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができる。補助事項、理由、関連例を詳しく説明し、論点を展開し、立証できる。聴衆からの不意の発言にも対応することができる。ほとんど苦労せずに自然に反応できる。
B2	はっきりとした、体系的に展開したプレゼンテーションができる。重要な要点や、関連する補足となる詳細に対して焦点を当てることができる。予め用意されたテキストから自然に離れて、聴衆によって喚起された興味ある点に対応できる。そこで非常に流暢に、楽に表現できる。 事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。ある視点に賛成、反対の理由を挙げて、いくつかの選択肢の利点と不利な点を示すことができる。一連の質問に、ある程度流暢に、自然に対応できる。話を聞く、あるいは話をする際に聴衆にも余分な負担をかけることはない。
B1	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話についていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそこそこ正確に述べることができる。質問には対応できるが、質問を話すスピードが速い場合は、もう一度繰り返すことを頼まねばならない。
A2	自分の毎日の生活に直接関連のある話題について、短い、練習済みのプレゼンテーションができる。意見、計画、行動に対して、理由を挙げて、短く述べることができる。話し終えた後、限られた数の簡単な質問に対処することができる。 身近な話題について、短い、練習済みの基本的なプレゼンテーションができる。質問を繰り返し言ってもらい、回答するのに何らかの助け船を出してくれる人がいるなら、話し終えた後から出される簡単な質問に答えることができる。
A1	非常に短い、繰り返された表現を読むことができる。例えば、話し手の紹介や乾杯の発声など。

(Council of Europe, 2001、邦訳, 2004)

表 6 レポートやエッセイ

C2	明瞭で流れるような、複雑なレポート、記事、エッセイで、実情を説明したり、提案や文学作品の批評文を書くことができる。読者に重点が分かるように、適切で効果的に論理を構成することができる。
C1	複雑な話題について、明確な構造で、きちんと記述し、重要な関連点を強調しながら、書くことができる。補助的な観点、理由、関連する事例を詳細に加えて視点を展開し、ある程度の長さの文が書ける。

B2	議論を整然と展開して、エッセイやレポートを書くことができる。重要な点や関連する補足事項の詳細を、適切に強調することができる。いろいろな考えや問題の解決法を評価することができる。 エッセイをレポートを書く時に、根拠を提示しながら、ある視点に賛成や反対の理由を挙げ、さまざまな選択肢の利点と不利な点を説明できる。いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる。
B1	関心のある話題についての短い、簡単なエッセイを書くことができる。自分の専門範囲の日常的もしくは非日常的な事柄について、事実の情報を蓄積した上で、総括し、報告できる。また、それに対し、ある程度の自信を持って自分の意見を提示することができる。 日常的な事柄の事実関係を述べ、行動の理由を説明する。きわめて短い報告文を標準的な常用形式に沿って書くことができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

(Council of Europe, 2001、邦訳, 2004)

OUSカリキュラムの専門日本語教育の段階では、レポート・論文作成、プレゼンテーション、アカデミック・オーラル・コミュニケーションなどの勉学・研究活動に関わる言語技量を扱う。進んだ基礎段階で上のような言語技量に注目するのは、それらが勉学・研究活動に関わる言語技量の基礎を形成すると判断されるからであり、次の段階で扱われるそのような言語技量と整合的に接続しうると考えられるからである。

4-3 進んだ基礎段階で扱わない内容

以上のような教育目標の絞り込みの結果、以下のような内容は進んだ基礎段階の教育では扱われないこととなる。いずれも、一般的な中級までの教育内容としてしばしば扱われる内容あるいはその教育の必要性が指摘される内容であるが、上述のような観点から優先順位は低いと判断された。

- (1) 敬意・謙譲を含む話し方（いわゆる敬語）
- (2) 親しい話し方（いわゆる普通体）
- (3) 日本人の物の見方・考え方などのテーマ
- (4) 日本事情・日本文化などのテーマ
- (5) オノマトペ
- (6) カタカナ語

※カタカナ語については、基礎前半で生活的な基本語彙に関して積極的に扱っている。

5 進んだ基礎日本語課程のカリキュラムの構想

5-1 カリキュラム・コンポーネントの構想

今回JA200に続く進んだ基礎段階として構想された総合日本語科目をJA250と呼ぶこととした。そして、上で論じたような目標の教育を具体化するために、そのカリキュラムとして図2のようにコンポーネントを構想した。このような活動や教育内容をカリキュラムのコンポーネントとして用意することで上で議論したような内容を首尾よく包摂することができるだろうと判断したわけである。

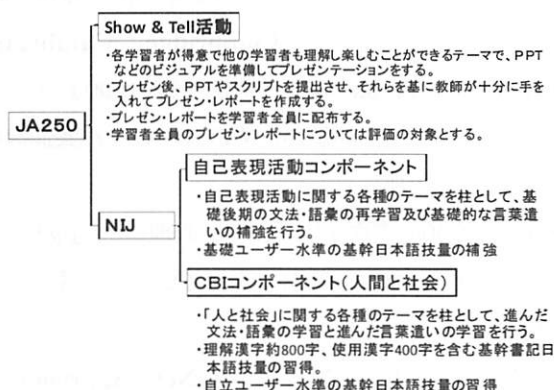


図2 進んだ基礎日本語課程（JA250）のカリキュラムの構想

表中のコンポーネントについて説明する。「JA250」というのは、本稿で論じた進んだ基礎日本語課程に対する本センターの日本語カリキュラムの中での名称である。これ以降はJA250と呼ぶことにする。そのJA250はShow & Tell活動と「NIJ」で構成される。NIJは「A New Approach to Intermediate Japanese」の略称で、JA100とJA200で使用されているNEJ（A New Approach to Elementary Japanese）に続く、JA250の中心となる現在開発中の教材の名称である。NIJは、自己表現活動コンポーネントとCBIコンポーネントという2つの部分で構成される。NIJの各ユニットではそれぞれのコンポーネントのセクションが用意される予定である。Show & Tellについては図中の説明の通りである。

5-2 カリキュラムの始点と終点について

次に、JA100からJA300までのカリキュラムの始点と終点についての考え方を図を示しながら若干述べておく。図3を見てほしい。

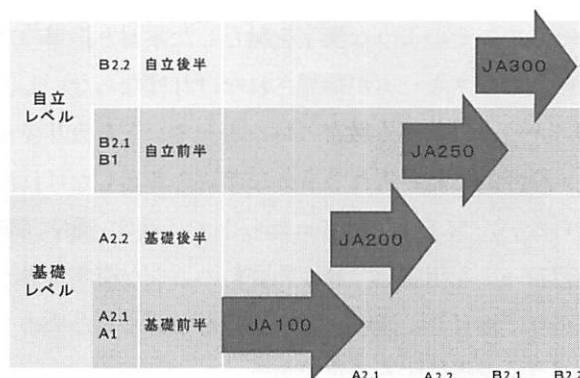


図3 各学習段階の視点と終点の模式図

言うまでもなくJA100からJA300までの4つの学習段階は、この順で進行していくものである。そして、それぞれの学習段階では矢印の先の水準相当の教育内容まで扱うこととなる。しかし、実際に習得される能力はその水準までは達しないで、その手前の水準にとどまるのが一般的である。そのような事情を考えると、次の学習段階は、前の学習段階で一部扱った能力水準（矢印の先）からスタートするのではなく、その手前の水準の能力をしっかりと充実させつつ、次の水準の教育に取り組むのが適当であろうと判断される。JA250を自己表現活動コンポーネントとCBIコンポーネントで構成するのはそのような趣旨による。ちなみに、JA300については、JA250のカリキュラムの後に、新たなカリキュラム開発に取り組む予定である。

5-3 漢字を軸とした言語世界の拡充

基礎（初級）段階の学習を通して学習者は一定の語彙と漢字を習得している。基礎（初級）段階では、学習者は音声素材として語彙を学習し、それを書写する文字として個々の漢字を個別的に学習してきた。一定の語彙と漢字の知識の蓄積を前提とすることができる進んだ基礎段階では、新しい熟語等を学習する際に、それを構成する漢字と既習の漢字語や本段階で学習す

る漢字語をも関連づけながら、表意文字としての漢字を軸とした拡がりに沿って、知識を整理し語彙を拡充していく必要がある。そのような学習と指導を行ってこそ、学問的発話の重要な部分を支える漢字と漢字語の知識を着実に充実させることができるだろう。

そして、そのような漢字を軸とした学習と指導のための新たなスキームが構想されなければならないし、同スキームに基づく教育のコンポーネントをカリキュラム横断的に組み入れる有効な手法を考案しなければならない。N I J では各ユニットで、漢字・漢字語彙学習シートを用意し、巻末の資料のような漢字世界の拡がりに注目した漢字と漢字語彙を学習するためのプログラムを提供する予定である。

6 終わりに

本稿では、現在開発中のカリキュラムと教材に関して、その背景となっている認識や開発にあたっての指針等について論じた。本稿で提示された認識や指針等についてはそれ自体として議論のテーブルに置かれるべきものである。そして、その一方で、本稿で提示された指針等を基礎としてすでにカリキュラム・教材開発の作業は進んでいる。そうした作業を通して本稿で論じたような認識や指針等に沿った形で首尾よくカリキュラムや教材を具体化できるか否かは、実際のカリキュラム・教材開発者の技量にかかっている。

注

1. 平成 21 年度～平成 24 年度科学研究費補助金基盤研究(B)課題番号 21320093 「留学生大量受け入れ時代に向けた大学における新たな日本語教育スタンダードの構築」(研究代表者西口光一)。
2. 大阪大学国際教育交流センター編 (2013) で、同プロジェクトでの研究・開発の成果が報告されている。
3. 学校での授業で子どもはそのような科学的概念が発達するように教授されるわけであるが、中村が指摘するように、子どもは科学的概念の総体を学齢期を通して発達し続けると見るのが適当である

(中村, 2004)。

4. 『マル言』では、内的心理 (inner psyche)、内的経験 (inner experience)、心的経験 (psychic experience)、心理 (psyche) という言葉を、観点による若干のニュアンスの違いはあるものの、ほぼ同じものを指すものとして使用している。

参考文献

- ミハイル・バフチン、佐々木寛訳 (1988) 「ことばのジャンル」『ことば 対話 テキスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳 新時代社
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 吉島茂他訳・編 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- 中村和夫 (2004) 『ヴィゴツキー心理学 完全読本 — 「最近接発達」の領域と「内言」の概念を読み解く —』新読書社
- 西口光一 (2012b) 『NE J : A New Approach to Elementary Japanese — テーマで学ぶ基礎日本語』vol. 1 & vol. 2 くろしお出版
- 西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチンの視点 — 第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
- 大阪大学国際教育交流センター編 (2013) 『留学生大量受け入れ時代に向けた大学における新たな日本語教育スタンダードの構築』研究成果報告書 (平成 21 年度～平成 24 年度 科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究課題番号 21320093 研究代表者 西口光一)
- ヴィゴツキー, L. S., 柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』新読書社

資料 漢字からの言語世界の拡がり（「義務教育」を例として）

